

Arrúe, Josefina Elena; Rosemberg, Celia Renata

Contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos: un análisis preliminar de la vida cotidiana de dos niños

IV Coloquio Argentino de la IADA

1 al 3 de julio de 2009

Arrúe, J.; Rosemberg, C. (2009). Contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos: un análisis preliminar de la vida cotidiana de dos niños. IV Coloquio Argentino de la IADA, 1 al 3 de julio de 2009, La Plata, Argentina. Diálogo y diálogos. EN: Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA : Diálogo y diálogos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11136/ev.11136.pdf

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

CONTEXTOS DE CRIANZA DE NIÑOS PEQUEÑOS DE ENTORNOS SOCIOCULTURALES DIVERSOS UN ANÁLISIS PRELIMINAR DE LA VIDA COTIDIANA DE DOS NIÑOS

Josefina Elena Arrúe

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental,
Secretaría de Ciencia y Tecnología | Argentina
josefinaarrue@gmail.com

Celia Renata Rosemberg

Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología y Matemática Experimental,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires | Argentina
crrosem@hotmail.com

Resumen

En esta ponencia se presenta un análisis preliminar realizado en el marco de una investigación cuyo objeto es el estudio de los contextos de crianza de niños pequeños de diferentes sectores socioeconómicos y culturales. Se encuadra en la perspectiva sociohistórica y cultural del desarrollo humano (Vigotsky, 1964; Bruner, 1973, Álvarez y del Río, 1999; Cole, 1999; González, Moll y Amanti, 2005); y en el enfoque ecológico (Bronfenbrenner, 1987) que considera la estrecha interdependencia entre el sujeto y su entorno. En esta perspectiva cobra relevancia el análisis de las situaciones de juego, comida e higiene que configuran la textura de la vida cotidiana. Se analizan situaciones audio-registradas en los hogares de 2 niños: un niño que vive en un barrio urbano –marginado y una niña de sector medio cuyos padres poseen educación universitaria. El registro incluyó todas las situaciones de interacción en las que participaban los niños junto a sus familiares y amigos durante 12 horas. En el análisis de los registros se recurrió a un procedimiento cualitativo: el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991). Los resultados mostraron diferencias muy importantes en el espacio en el que se desarrolla la vida de cada uno de ellos, en las actividades que realizan, en los objetos de los que disponen y en el lenguaje que cada uno de ellos tiene la oportunidad de escuchar. Pero, a pesar de estas diferencias, la cotidianidad de ambos niños se halla organizada en una serie de rutinas pautadas por el adulto.

INTRODUCCIÓN

En esta ponencia se presenta un sistema de dimensiones y categorías para analizar el lenguaje que contribuye a configurar los contextos de actividad de los que participan los niños pequeños en su medio familiar. Dicho sistema fue elaborado en el marco de un proyecto de investigación denominado “Los contextos de crianza de niños pequeños de entornos socioculturales diversos” que se realiza en el marco del programa: “Aspectos lingüísticos y cognitivos del proceso de alfabetización de grupos en riesgo por pobreza: niños, jóvenes y adultos analfabetos y minorías étnicas”.

El proyecto se encuadra en una perspectiva sociocultural (Álvarez y Del Río, 1999, 2002; Bruner, 1973, 1977, 1986; Bruner y Sherwood, 1976; Ninio y Bruner, 1978; Cole, 1984, 1999; González, Moll y Amanti, 2005; Wertsch, 1991, 1998; Wells, 1985, 1988a, 1988b, 1999; Heath, 1983) y ecológica (Bronfenbrenner, 1987; Nerlove, Bronfenbrenner, Blum, Robinson y Koel, 1987; Del Río y Álvarez, 1985; Palacios, Lera y Moreno, 1994) del desarrollo humano que considera la estrecha interdependencia entre el sujeto y su entorno, perspectiva desde la que cobra especial relevancia el análisis de las situaciones cotidianas de juego, comida e higiene que configuran la textura de la vida cotidiana de los niños. En efecto, el conocimiento del entramado de dimensiones físicas, sociales y de conocimientos en los sistemas de actividad en los que se inserta el lenguaje resulta de fundamental importancia para el estudio del desarrollo infantil temprano y para la comprensión y la atención de las diferencias que se registran en el desempeño de niños de distintos grupos de procedencia en momentos posteriores del desarrollo.

Las investigaciones previas, generalmente han estudiado las diferencias socioculturales entre los niños (Michaels, Collins, 1988; Snow, 1972, 1983; Snow, Dickinson y Tabor, 2006; Tough, 1976; Rosemberg, 2002) centrándose en la descripción y el análisis comparativo de las habilidades de niños pertenecientes a distintos grupos, pero no han abordado el estudio exhaustivo de los contextos de la vida de los niños. Algunos trabajos, como por ejemplo el de Wells (1985, 1988, 1988^a, 1988b), o el de Tabor y Dickinson (2006), analizan al contexto del niño en el medio familiar y escolar, pero atienden sólo a aspectos lingüísticos puntuales del habla de los adultos –número y complejidad sintáctica de sus emisiones, tipo de vocabulario– y su correlación con ciertas características del lenguaje infantil. Son menos numerosas las investigaciones de los entornos familiares como configuraciones de aspectos interrelacionados, como matrices de desarrollo que delinean formas de interactuar y estrategias de aprendizaje particulares. Estos estudios se han restringido a ciertos grupos socioculturales, en general comunidades tradicionales, tales como, grupos aborígenes mayas en Guatemala, (Rogoff, 1993, 1997) o poblaciones aborígenes collas (Rosemberg y Borzone, 1998), poblaciones afroamericanas en Estados Unidos (Heath, 1983), o comunidades hispanas (González, Moll y Amanti, 2005) y, en algunos casos, han contemplado el análisis comparativo con el entorno escolar.

Como señala Bronfenbrenner (1987), en los contextos de desarrollo primario, como los de la familia, el niño puede observar e incorporarse a patrones en uso de la actividad progresivamente más compleja, conjuntamente o bajo la guía directa de personas que poseen conocimientos o destrezas todavía no adquiridas por el niño, personas con las cuales éste ha establecido una relación emocional positiva. El desarrollo potencial de un niño (Vigotsky, 1964, 1978) depende de la estructura de la actividad conjunta en cualquier contexto donde haya participantes que ejercen una responsabilidad diferenciada en virtud de su competencia. Cabe señalar que en el marco de las interacciones del niño con su entorno, éste no sólo aprende los conocimientos y las acciones que permiten llevar a cabo las actividades sino también el lenguaje, las formas de discurso que configuran la textura de las actividades.

En efecto, se considera que el entorno sociocultural condiciona profundamente el desarrollo cognitivo y lingüístico en dos aspectos. Por una parte, este entorno aporta al niño herramientas –conocimientos, formas lingüísticas– que le servirán para desenvolverse en el mundo. De este modo, controla el proceso por el cual los sujetos acceden a un tipo específico de herramientas debido a ciertas características de los entornos: la

frecuencia con que se realizan determinadas actividades, el nivel de dificultad de las tareas que deben realizarse en un contexto determinado y las pautas según las cuales ciertos conocimientos y ciertas formas de lenguaje se presentan conjuntamente. Además, el aprendizaje de estos conocimientos y de estas formas de usar el lenguaje para comunicar y para representar la realidad se produce en situaciones de interacción con adultos que proporcionan un andamiaje (Bruner, 1986): guían, regulan, controlan la actividad y proporcionan un modelo de ejecución.

Los sistemas de actividad en los que participan los niños constituyen contextos que son controlados por los adultos a partir de la actualización de sus propios “guiones” (Shank y Abelson, 1977). Los “guiones” son representaciones cognitivas de la configuración de elementos en una actividad determinada. En la medida en que dan cuenta del modo en el que debe llevarse a cabo una actividad, imponen restricciones sobre las acciones de cada uno de los participantes (Nelson, 1996; Cole, 1999). Los guiones tienen una entidad doble: son tanto representaciones individuales como representaciones sociales compartidas. En efecto, son recursos para la interpretación idiosincrásica que cada persona tendrá de la actividad conjunta y para la coordinación necesaria para reproducir esa actividad con otros. Los guiones tienen entidad doble. Constituyen una entidad cognitiva que configura el sistema conceptual del sujeto. Pero a la vez son también una entidad social en tanto se forman a través de procesos socioculturales en el marco de procesos que involucran la interacción. La estructura de los eventos que los niños se representan en sus propios guiones están mediada por la estructuración que hace su madre de los eventos en los que participan (Lucariello, Kyratzis, Engel, 1986). El lenguaje constituye uno de los principales medios a través del cual la madre mediatiza la estructura del evento. Es por ello que para abordar el estudio de los contextos de crianza de niños pequeños de diferentes sectores socioeconómicos y culturales se ha elaborado, partiendo de trabajos previos (Lucariello, Kyratzis y Engel, 1986), un sistema de dimensiones y categorías que intenta dar cuenta de en qué medida y de qué manera el lenguaje contribuye a configurar los contextos de los que participan los niños en su medio familiar.

El objeto de esta ponencia es precisamente presentar este sistema de dimensiones y categorías e ilustrar su aplicación al análisis de las situaciones de interacción de las que participan dos niños de diferentes sectores socioeconómicos y culturales.

METODOLOGÍA

Los datos que se analizan

En el proyecto del cual es parte el presente trabajo se analizan dos corpus de situaciones audiorregistradas en los hogares de dos grupos de niños: un grupo conformado por 20 niños de familias de nivel sociocultural medio en las que, por lo menos, alguno de los padres tiene educación terciaria o universitaria completa y un grupo integrado por 20 niños de familias de sectores socioculturales urbano marginados cuyos padres tienen educación primaria completa o incompleta. Este segundo corpus de situaciones fue tomado en el marco de los programas “El desarrollo conceptual de niños de poblaciones urbanas marginadas” (Rosemberg, 2005, en curso)

Técnicas de obtención y análisis de la información empírica

El proceso de obtención y análisis de información empírica se lleva a cabo de modo simultáneo. En los hogares de los niños se observan y audiogrababan durante 12 horas todas las situaciones de interacción en las que participan los niños junto a sus familiares, amigos y otros sujetos que lo acompañan. El observador presente en la situación confecciona un registro narrativo de lo que sucede y luego unifica este registro con la transcripción de la grabación.

Procedimiento de análisis de los datos

Para analizar cómo el lenguaje se incrusta en y contribuye a configurar las situaciones de interacción se elaboró un sistema de dimensiones y categorías en base a la adaptación de categorías desarrolladas en la investigación de Lucariello, Kyratzis y Engel (1986). El sistema elaborado conceptualiza la cantidad y el tipo de discurso que configura la textura de las actividades en las que el niño participa en su medio familiar.

El sistema de análisis requiere la identificación de:

1. Las actividades que forman parte de la vida cotidiana del niño.
2. Las conversaciones en las que el niño participa y aquellas que el niño escucha. Una conversación se define como un segmento de discurso, que comprende 4 turnos de interacción a través de los que los participantes muestran contingencia semántica y comunicativa. La contingencia comunicativa se refiere a que las expresiones de cada persona fueron dirigidas a y atentas a las expresiones de un otro que participa en la situación de interacción. La contingencia semántica indica que los participantes comparten temas en común y están hablando de lo mismo.
3. Los monólogos del niño en las situaciones. Operacionalmente un monólogo se define como un segmento de discurso que contiene al menos 4 unidades terminales (una cláusula principal y las cláusulas subordinadas a ella) completas que muestran coherencia temática.
4. Las conversaciones y los monólogos se caracterizan a partir de categorías que atienden a tópicos generales determinados por la manera en que el lenguaje se incrusta en o se desplaza de la situación. Estos tópicos son:
 - a. Habla referida a los objetos, personas y acciones que están teniendo lugar en el contexto: llamar la atención respecto de los objetos; nombrar o identificar objetos, describir aspectos de los objetos, hacer referencia a las acciones, dar indicaciones sobre la acción presente.
 - b. Habla de fantasía: juego dramático.
 - c. Habla cultural: información mediada a través del lenguaje y otras formas simbólicas (reglas de comportamiento, personajes de la televisión, etc.)
 - d. Habla acerca de los objetos, personas, acciones que no están presentes en ese espacio (desplazados del contexto espacial).
 - e. Habla acerca del pasado.
 - f. Habla acerca del futuro.

- g. Habla acerca del lenguaje (habla acerca de canciones, lectura de cuentos, enseñanza del lenguaje, fórmulas de cortesía, pronunciación de las palabras, juegos lingüísticos)
 - h. Habla acerca de la biografía del niño (habilidades, hábitos, posesiones)
 - i. Habla acerca de las rutinas cotidianas.
5. Se consideran las actividades en las que estas distintas categorías de habla se insertan.

APLICACIÓN DEL SISTEMA DE CATEGORÍAS AL ANÁLISIS DEL LENGUAJE QUE CONFIGURA LOS CONTEXTOS DE CRIANZA EN LOS HOGARES DE DOS NIÑOS

El sistema de dimensiones y categorías desarrollado se aplicó de modo preliminar al análisis de las situaciones de interacción que se desarrollaron durante las 12 horas de observación en los hogares de dos niños: Noel, un niño de nivel socioeconómico bajo y Cecilia, una niña de nivel socioeconómico medio.

Noel es de origen boliviano. Vive con su familia, sus padres, un hermano de 7 años y una hermana pequeña, en una villa de la Ciudad de Buenos Aires. Su casa consta de una habitación y una cocina y un baño compartidos con otras familias. No asiste al Jardín de Infantes. Cecilia es de la ciudad de Mar del Plata vive en una casa de dos plantas con sus padres, ambos profesionales, y tres hermanos mayores. Cecilia tampoco asiste al Jardín de Infantes.

La vida cotidiana implica tanto para Cecilia como para Noel la participación en actividades tales como comer, higienizarse, vestirse, jugar, dibujar mirar televisión, cuyo objetivo principal no difiere en ambos hogares. La participación de los niños en estas actividades está mediada por los adultos, quienes inician la actividad y proporcionan los objetos con los que se lleva a cabo. Sin embargo, se observan diferencias en la estructuración de las situaciones en los dos hogares tal como se puede observar en los siguientes fragmentos.

Ejemplo 1. Es el momento del almuerzo en la casa de Cecilia. En la mesa se encuentran Cecilia (4 años), Clara (9 años), Marina (14 años), Santiago (21 años), Alfredo que está invitado por la familia (21 años), el papá, la mamá y el observador.

La casa es muy amplia y la situación transcurre entre la cocina, el living y el comedor. El teclado se encuentra cerca del comedor, el almuerzo va a ser en el comedor diario y Clara se pone a practicar sobre el teclado justo en el momento en el que la mamá llama a la familia a almorzar. Cecilia continúa jugando a cocinar, dice que su torta imaginaria salió muy rica y por momentos intenta incluirse en el diálogo que mantiene la madre con el resto de los hijos.

MADRE: Vamos a comer.

CECILIA: Torta, está dica (rica) pero... ¡Ey! ¿Querés comer más? Un pedazo de torta. Hay dos platos de torta. ¡Son los más ricos, los exquisitos!

MADRE: Clarita, vení a comer.

CECILIA: Están como exquisitos.

MADRE: Cecilia.

CECILIA: El año pasado.

(La familia se dirige al comedor diario; luego la madre le indica a Cecilia que invite al observador a sentarse a la mesa con ellos)

MADRE: Ceci.

CECILIA: ¿Qué?

MADRE: Decíle que si quiere venir a comer, invítalo.

CECILIA: (Dirigiéndose al observador) ¿Quedés (querés) ir a comé (comer)?

CECILIA: ¿Querés ir a comer?

OBSERVADOR: Ahora, ahora voy.

(Cecilia y el observador se dirigen al comedor diario)

MAMÁ: (Le dice al observador) ¿Querés venir a la mesa?

OBSERVADOR: Ahí, ahí voy.

(Cecilia se sienta, la mamá da indicaciones a la familia para que todos estén sentados en la mesa)

MAMÁ: Falta otra silla, Marina...o dos, no sé.

[...]

MAMÁ: ¿Podés ir a traer el banquito que está en el baño?

(Santiago se para y busca el banco que la madre indicó)

SANTIAGO: Acá está el banquito.

MAMÁ: ¡Ah! Bueno, pasémoslo por acá.

(La madre trata de acomodar a todos los comensales. Mientras Cecilia juega con un plato y se lo muestra al observador que se incluye en la situación)

CECILIA: Acá está mi platito hemosho (hermoso). Mirálo, mirálo.

CECILIA: Míalo (mirálo) que yo comí jugo a la mañana, pero todo ahí comí.

(La mamá le indica al observador dónde sentarse e invita al observador con un plato)

MAMÁ: Juan, por ahí.

OBSERVADOR: No, está bien.

MAMÁ: Sí... sentáte.

(Insiste para que el observador se siente a comer con ellos)

MAMÁ: Sentáte, si hay.

[...]

(Casi terminando el almuerzo, la mamá se dirige su hijo mayor)

MADRE: Gracias por hacerme un favor.

SANTIAGO: ¿De qué?

MADRE: De que tienen que levantar la mesa.

(Fin del fragmento)

Ejemplo 2. El siguiente fragmento pertenece a una situación de almuerzo en la casa de Noel. La casa es muy pequeña, la madre se retira de la habitación y va a buscar el almuerzo a la cocina que comparten con otras familias. Cuando regresa trae la comida. Como no tienen mesa, la mamá organiza el almuerzo sentando a los pequeños Naieli (1 año) y Noel (4 años) sobre una tela en el piso, ella y Diego (6 años). Durante el almuerzo los niños realizan diferentes actividades al mismo tiempo, miran televisión, juegan con unos papeles, dibujan.

MADRE: La comida ya (ya) está.

(La madre coloca una tela en el piso, allí se sientan Noel y su hermanita y comen. La madre y Diego comen sentados en las camas).

[...]

(La mamá le cuenta a la observadora que adelgazó como consecuencia de un accidente que tuvo meses atrás y luego indica a Noel que continúe comiendo en el lugar que ella le indicó)

MAMÁ: Era muy delgadita. Arroz blanco, todo blanco comía, comemos también blanco, ensalada de zanahoria, come sino hago todo de zanahoria se lo comen. ¡Ven, aquí! (Le indica a Noel que se sentó en la cama que vaya al piso. Noel no quiere volver al lugar que su mamá le dice)

NOEL: ¡No, no!

MAMÁ: ¡Ven aquí!

NOEL: No.

MAMÁ: A la cama vas a ensuciar, ahí, sentáte.

[...]

(La mamá reta a Naieli porque no está comiendo)

MAMÁ: ¡No! ¡Nena, nena, agarra tu plato!

(La madre le habla a Diego en quechua. Él continúa comiendo, Noel y la hermanita pequeña agarran comida de los platos con la mano, la comen y siguen haciendo otras actividades en simultáneo, miran la televisión de a ratos, juegan con las etiquetas de los casetes, escriben. Los tres permanecen en silencio. La madre le habla a la Observadora mientras teje, sentada en la cama. Los nenes se paran, siguen comiendo, buscan algún objeto, juegan, se sientan nuevamente mientras la madre conversa).

MAMÁ: Una mesa se necesita, mesa mucho me piden, no tengo ¿Cuesta mucho, no?

(Noel mira la televisión y continúa comiendo, parado, agarrando la comida con la mano; Diego también mira la televisión y come pero lo hace sentado en la cama con un tenedor).

(Fin del fragmento)

Tal como se observa en los fragmentos presentados, tanto en la casa de Cecilia como en la de Noel, es la madre quien regula la situación de comida, proporciona los elementos y organiza el espacio en el que va a tener lugar. Es ella quien llama a los comensales a almorzar en el comedor diario, solicita colaboración para que todos estén sentados, in-

siste en que inclusive el observador forme parte del almuerzo e indica quiénes van a colaborar para levantar los platos una vez finalizado el almuerzo. Mientras que en el hogar de Cecilia los límites espaciales y temporales de la situación están claramente marcados, en el hogar de Noel son más difusos. La madre de Noel también organiza el espacio, pero encuentra dificultades para delimitar el espacio, lo atribuye a la falta de una mesa, los niños realizan otras actividades mientras almuerzan tales como dibujar, y mirar televisión, levantarse de la mesa y jugar. Sin duda esta falta de delimitación entre las situaciones puede atribuirse a las características del espacio físico –el hecho de que todo co-ocurra en una misma habitación y a la poca cantidad de objetos que se usan para actividades diversas–. En una misma cama se come, se duerme, se teje, se mira la televisión. Esta falta de segmentación estricta entre las situaciones da lugar a una mayor intersección entre las actividades. Los niños comienzan a llevar a cabo una nueva actividad sin terminar por completo la que estaban realizando.

Aún cuando en el hogar de Noel la continuidad de las situaciones resulta más llamativa que en el hogar de Cecilia, en los hogares de ambos niños el lenguaje acompaña la sucesión de eventos que tiene lugar. Como se observa en la Tabla 1, mientras los niños comen, juegan, se visten, cocinan, dibujan, usan el lenguaje para referirse a los objetos, crear mundos imaginarios, conversar sobre la televisión y para hablar sobre cómo llevan a cabo las rutinas cotidianas. También usan el lenguaje para referirse a situaciones que se hallan desplazadas del aquí y del ahora cuando conversan sobre personas o eventos que no ocurren en ese espacio, o eventos pasados o futuros.

Como se observa en la Tabla 1., el tópico de las conversaciones no depende del tipo de actividad. En efecto, tanto los tópicos que implican una mayor contextualización en la situación presente –habla acerca del aquí y el ahora– como aquellas conversaciones más descontextualizadas –habla acerca del pasado, acerca del futuro, creación de mundos fantásticos a través del lenguaje, etc.– se producen durante la consecución de cualquiera de las actividades cotidianas.

Como sugieren las investigaciones de Nelson y sus colaboradores (Nelson, Gruendel y Kyratzis, 1986) en los contextos de eventos cotidianos, los niños pueden activar las representaciones mentales que tienen de esos eventos para guiar la acción y la interacción. De ese modo pueden operar más fácilmente en la actividad que está teniendo lugar. Como la actividad se torna poco demandante en comparación con otros contextos para los cuales el niño no posee una representación, el niño dispone de una mayor capacidad para participar en conversaciones.

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de conversaciones centradas en los distintos tópicos generales considerados. Si se atiende a los datos que se muestran en la Tabla 2, puede observarse que entre el 30 % y el 40 % de las conversaciones en las que, tanto Noel como Cecilia participan en sus hogares, están focalizadas en objetos, acciones y personas que están teniendo lugar en ese contexto. El porcentaje restante está centrado en tópicos que se desplazan en distinto grado del entorno inmediato. El 17 % de las conversaciones de las que participa Cecilia tienen por objetivo crear mundos imaginarios a través del juego y en el 12 % de las conversaciones se reconstruyen colaborativamente eventos pasados. En el hogar de Noel, un 20 % de las conversaciones se refieren a personas o eventos que no están teniendo lugar en ese espacio. En estas conversaciones se habla de objetos distantes en el espacio o temporalmente, los participantes no hacen referencia al contexto interactivo in-

mediato sino a la representación mental del evento –o guión– que incluye el conocimiento sobre los elementos que configuran ese contexto.

El sistema de dimensiones y categorías permite no sólo analizar cómo el lenguaje se inserta en las diferentes actividades y en qué medida da lugar a las conversaciones que se desplazan de la inmediatez del contexto, sino que además permite identificar diferencias entre los hogares. En efecto, mientras que en el hogar de Cecilia, el 31 % de las conversaciones se refieren al aquí y al ahora en el hogar de Noel este porcentaje asciende al 42 %. En el hogar de Cecilia el 17% de las conversaciones implican la creación de mundos imaginarios y el 12% habla acerca del pasado. En el hogar de Noel, en cambio, no se identifican prácticamente conversaciones de este tipo –habla de fantasía/juego dramático 0 %, habla acerca del pasado 3 %–.

Tabla 1. Cuadro comparativo de tópicos de habla generales y actividades llevadas a cabo durante la interacción.

TÓPICOS DE HABLA GENERALES	ACTIVIDADES LLEVADAS A CABO DURANTE LA INTERACCIÓN	
	CECILIA	NOEL
1. Habla referida al aquí y ahora. Objetos, personas, acciones que están teniendo lugar en el contexto.	Mirar televisión, jugar, vestirse, pasear, dibujar, pintar, cocinar, comer, contar películas, jugar con la PC (juego).	Jugar, comer, dibujar, escribir, mirar televisión, hacer tarea escolar, higiene personal, mirar libros.
2. Habla de fantasía / juego dramático.	Mirar televisión, jugar, cocinar, pasear, dibujar, comer, higiene personal.	
3. Habla cultural, información mediada a través del lenguaje y otras formas simbólicas (reglas de comportamiento, personajes de la televisión)	Jugar, vestirse, comer, jugar con la PC.	Dibujar, jugar, mirar televisión, hacer tarea escolar, comer, higiene personal, mirar libros.
4. Habla desplazada. Referida a los objetos, personas, acciones no presentes en ese espacio.	Jugar, vestirse, dibujar, comer, higiene personal, usar la PC (juego).	Comer, dibujar, jugar, hacer tarea escolar, mirar televisión, mirar libros, higiene personal.
5. Habla acerca del pasado.	Jugar, cocinar, dibujar, comer, higiene personal, vestirse, usar la PC (juego).	Comer, dibujar, jugar, hacer la tarea, mirar libros.
6. Habla acerca del futuro.	Cocinar, vestirse, dibujar, comer, higiene personal.	Mirar televisión, hacer tarea escolar, comer, jugar, dibujar, higiene personal, mirar libros.
7. Habla acerca del lenguaje. Canciones, lectura de cuentos, fórmulas de cortesía, pronunciación de las palabras juegos lingüísticos.	Jugar, vestirse, dibujar.	Mirar televisión, jugar, hacer la tarea, higiene personal, mirar libros.
8. Habla acerca de la biografía del niño. Habilidades, hábitos, posesiones.	Jugar, comer, usar la PC (juego), vestirse.	Dibujar, jugar, mirar televisión, hacer la tarea, comer, higiene personal, mirar libros.
9. Habla referida a las rutinas.	Pasear, comer, higiene personal.	Mirar televisión, comer, hacer la tarea, higiene personal, mirar libros.

Tabla 2. Cuadro comparativo sobre tópicos de habla generales.

Tópicos de habla generales	Noel	Cecilia
1. Habla referida al aquí y ahora. Objetos, personas, acciones que están teniendo lugar en el contexto.	42 %	31 %
2. Habla de Fantasía/Juego dramático.	0 %	17 %
3. Habla cultural, información mediada a través del lenguaje y otras formas simbólicas (reglas de comportamiento, personajes de la televisión).	16 %	14 %
4. Habla desplazada. Referida a los objetos, personas, acciones no presentes en ese espacio.	20 %	8 %
5. Habla acerca del pasado.	3 %	12 %
6. Habla acerca del futuro.	9 %	7 %
7. Habla acerca del lenguaje. Canciones, lectura de cuentos, fórmulas de cortesía, pronunciación de las palabras juegos lingüísticos.	2 %	5 %
8. Habla acerca de la biografía del niño. Habilidades, hábitos, posesiones.	6 %	3 %
9. Habla referida a las rutinas.	3 %	2 %
Total	100 % (336)	100 % (485)

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, A. y P. DEL RÍO (1999). "Cultural mind and cultural identity", en S. CHAIKLIN, M. HEDEGAARD y U. J. JENSEN (ed.) *Activity theory and cultural historical approaches to social practices*, pp. 302-324. ISBN: 87 7288 811 3. Aarhus: Aarhus University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecología del desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- BORZONE, A. M., C. ROSEMBERG, B. DIUK, A. SILVESTRI y D. PLANA (2006). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Red de Apoyo Escolar, Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación, Agencia Española de Cooperación Internacional, Save the Children.
- BRUNER, J. (1973). "Learning how to do things with words", en J. BRUNER y A. GARTON (ed.) *Human Growth and Development*. Oxford: Clarararedon Press.
- BRUNER, J. y V. Sherwood (1976). "Early rule structure: the case of 'peekaboo'", en R. HARRE (ed.) *Life sentences: Aspects of the social rol of language*. Londres: Wiley.
- BRUNER, J. (1977). "Early social interaction and language development", en H. R. SCHAFER (ed.) *Studies in Mother - Child Interaction*. Londres: Academic Press.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- COLE, M. (1984). "La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente", *Infancia y aprendizaje*, 25. España.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- COLLINS, J. y S. MICHAELS (1988). "Habla y Escritura: estrategias del discurso y adquisición de la alfabetización", en J. COOK-GUMPERZ (ed.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.

- DEL RÍO, P. y A. ÁLVAREZ (1985). "La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos", *Infancia y aprendizaje*, 29. España.
- DEL RÍO, P. y A. ÁLVAREZ (2002). "From activity to directivity. The question of involvement in education", en G. WELLS y G. CLARARAXTON (ed.) *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- GONZÁLEZ, N., L. MOLL Y C. AMANTI (ed.) (2005). *Funds of knowledge: theorizing practices in households and Clararassrooms*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- HEATH, S. (1983). *Ways with words, Language, life and work in communities and Clararassrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCARIELLO, J., A. KYRATZIS Y S. ENGEL (1986). "Event Representations, Context and Language", en K. NELSON, *Event knowledge. Structure and Function in Development*. London: Lawrence Erlbaum.
- NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Nueva York: Cambridge University Press.
- NERLOVE, S., U. BRONFENBRENNER, K. BLUM, J. ROBINSON y A. KOEL (1987). "Transcultural code of molar activities of children an care-takers in modern industrialized societies. Department of Human Development and Family Studies". Cornell University. New York. Mimeografiado en U. BRONFENBRENNER, *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- NINIO, A. y J. BRUNER (1978). "The achievement and antecedents of labelling", *Journal Child language*, 5, pp. 1-16.
- MICHAELS, S. (1988). "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso", en J. COOK-GUMPERZ (ed.) *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- PALACIOS, J., J. M. LERA y M. del C. MORENO (1994). "Evaluación de los contextos familiares y extrafamiliares en los años preescolares: escalas HOME y ECCERS", *Infancia y aprendizaje*, 66. España.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B. (1997). "Los tres planos del la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en J. WERTSCH., P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (ed.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid.
- ROSEMBERG, C. R. (2002). "El intercambio verbal en el aula: un contexto para el aprendizaje. Una revisión de las investigaciones sobre el tema", en *Lingüística en el aula*, 6, 5, pp. 7-28 Universidad Nacional de Córdoba.
- ROSEMBERG, C. y A. M. BORZONE (1998). "Interacción verbal y cognición: el desarrollo de los niños collas en el entorno familiar y escolar", *Lenguas Modernas*, 25.
- SHANK, R. y R. ABELSON (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdalle: Erlbaum.
- SNOW, C. E. (1972). "Mother's speech to children learning language", *Child Development*, 43.
- SNOW, C. E. (1983). "Literacy and language: relationships during the preschool years", *Harvard Educational Review*, 53, pp. 165-189.
- SNOW, C. E., D. K. DICKINSON y O. P. TABORS (2006). *The Home-School Study of Language and Literacy Development*. Disponible en <http://www.gse.harvard.edu/~pild/homeschoolstudy.htm>
- TOUGH, J. (1976). *The development of meaning: a study of children's use of language*. Allen and Unwin.
- VYGOTSKI, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Lautaro.
- VYGOTSKI, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* [The development higher psychological processes]. México: Grijalbo.
- WELLS, G. (1985). *Language, learning and education*. Slough: NFR-Nelson.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.

- WELLS, G. (1988a). *Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotski*. Disponible en <http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/dialogic_inquiry.txt>
- WELLS, G. (1988b). Dialogue and the development of the agentive individual: an educational perspective. <<http://www.oise.utoronto.ca/~gwells/lscrat.agentive.txt>>
- WERTSCH, J.V. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J.V. (1998). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.